



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DESDE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE BASADA EN LA DANZA DE BAILE DE BASTONES EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**Elena Vila Alvarez**

Escuela "Sant Jaume", El Prat de Llobregat, Maestra de primaria escuela pública, Cataluña.

Correo electrónico: [evila246@xtec.cat](mailto:evila246@xtec.cat)

**Montserrat Alguacil De Nicolás**

Blanquerna – Universitat Ramon Llull

Correo electrónico: [montserratan@blanquerna.url.edu](mailto:montserratan@blanquerna.url.edu)

**Enric M. Sebastiani Obrador**

Blanquerna – Universitat Ramon Llull

Correo electrónico: [enriquemariasob@blanquerna.url.edu](mailto:enriquemariasob@blanquerna.url.edu)

### **RESUMEN**

Esta investigación propone una herramienta para evaluar las competencias socioemocionales en el área de Educación Física a partir de una situación de aprendizaje, centrada en un baile tradicional catalán, "el baile de bastones", contribuyendo así a implementar las competencias socioemocionales. El actual currículo educativo destaca explícitamente estas competencias en sus saberes, competencias específicas y criterios de evaluación. Se destaca que es una herramienta que se puede utilizar no sólo en educación física ya que en otras áreas o ámbitos también se dan.

### **PALABRAS CLAVE:**

Competencias socioemocionales; evaluación; Educación Física; Educación primaria; danza tradicional.;

# **PROPOSAL FOR THE EVALUATION OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION IN A BALL DE BASTONS.**

## **ABSTRACT**

This research proposes a tool to assess socio-emotional competencies in Physical Education based on a learning situation, centered on a traditional Catalan dance, "el baile de bastons", thus contributing to implementing socio-emotional competencies. The current educational curriculum explicitly highlights these competencies in its knowledge, specific competencies, and evaluation criteria. It stands out that it is a tool that can be used not only in physical education, since it is also given in other areas or fields.

## **KEYWORD**

Socio-emotional skills; evaluation; E.P.; Primary education; Traditional dance.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Esta situación de aprendizaje es una experiencia realizada en una escuela pública de educación primaria de El Prat de Llobregat en un nivel de sexto con dos líneas educativas. Aprovechando la despedida del alumnado de sexto curso, donde se quería preparar algún baile para el festival final de curso, se quiso realizar una danza típica de Cataluña como es el baile de bastones.

El *ball de bastons* o baile de los bastones es una danza típica popular extendida por todo el Mediterráneo y toda Europa, y que en España se desarrolla principalmente en Aragón, la Comunidad Valencia y Cataluña. Este peculiar baile presenta diferentes particularidades dependiendo de la zona en la que se practique, pero siempre teniendo como protagonista un bastón o dos bastones que se golpean entre sí al ritmo de la música.

En Cataluña la primera referencia que se tiene de la danza data del Siglo XII, concretamente en el año 1150, en el que un grupo de *bastoners* o bastoneros representó el famoso baile durante el banquete de bodas celebrado por Berenguer IV y Petronila de Aragón. Tal fue la acogida de la danza entre los asistentes que pronto comenzó a propagarse y a celebrarse en múltiples celebraciones y lugares. El currículo del área de Educación Física en la etapa de la educación primaria, en Catalunya (Decreto 175/2022, de 27 de septiembre) se estructura en cinco bloques de saberes que deben desarrollarse en diferentes contextos con el fin de generar situaciones de aprendizaje globales, ricas y variadas. Como consecuencia de este planteamiento, las situaciones de aprendizaje o proyectos que se diseñan no deben estar centradas exclusivamente en un bloque de saberes, sino que deben integrar saberes procedentes de diferentes bloques. Esta situación de aprendizaje estaría enmarcada dentro del bloque de actividades motrices lúdicas, culturales y expresivas e incorpora los saberes relacionados con el aprovechamiento del componente lúdico, cultural y de expresión y comunicación de la actividad motriz desde una perspectiva integradora. El bloque autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices incorpora los saberes relacionados con la aceptación de uno mismo y el desarrollo de los procesos de autorregulación de la respuesta emocional del alumnado, la adquisición de habilidades sociales, el fomento de relaciones constructivas e inclusivas y el rechazo a las conductas contrarias a la convivencia. Todo ello en el marco de situaciones derivadas de la práctica de actividades físicas en este caso concreto el baile de bastones.

El desarrollo de las competencias emocionales es clave para conseguir un buen nivel de bienestar personal. La educación emocional debe contemplarse dentro de los currículos de los centros educativos (Pellicer y Escoda, 2009).

Por lo tanto, el currículo actual nos brinda la oportunidad de poder trabajar estas competencias socioemocionales y a la vez poder evaluarlas.

La propuesta de evaluación puede ser perfectamente extrapolable a cualquier situación de aprendizaje y a otros cursos educativos.

Bisquerra (2007) entiende las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Incluyen la conciencia emocional, el control de la impulsividad, el trabajo en

equipo, el hecho de saber cuidarse de uno mismo y de los demás, etc. Dichas competencias facilitan poder desarrollarse mejor en las diversas circunstancias de la vida, como los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas o la adaptación al contexto.

Las competencias sociales son las habilidades necesarias para la convivencia en la parte social y afectiva y para el ejercicio de la ciudadanía (Marina, 2007).

Por lo tanto, se puede considerar el término de competencia social como un conjunto de patrones, adquiridos a lo largo de la educación a partir de los diversos agentes del entorno inmediato (familia, amistades, educación, ocio, trabajo...), que se adecuan al entorno y a las relaciones interpersonales de un contexto al que deben dar respuesta. No se debe olvidar que hay una ética moral que guía (o debería guiar) a las personas. Se puede decir que la competencia social engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas valoradas por la comunidad. También cabe destacar el papel que juegan las capacidades comunicativas, tal y como han subrayado numerosos autores. La competencia comunicativa está muy relacionada con la competencia social, ya que los alumnos, para poder ser competentes en un entorno social, deben saber expresar y comunicar muy bien lo que defienden o quieren conseguir.

Rojas (2000) considera que la competencia social tiene más que ver con un constructo hipotético y global, de características multidimensionales y amplio, que incluye, entre otras, las habilidades sociales, que serían las conductas más específicas que forman el comportamiento socialmente competente y que responden a un criterio más evaluativo.

Monjas (2004) considera que la competencia social es un conjunto de conductas y estrategias aprendidas, que permiten a la persona construir y valorar su identidad, actuar competentemente, relacionarse de manera satisfactoria con otras personas y afrontar las demandas de la sociedad, lo que le permite adaptarse, disfrutar de bienestar personal e interpersonal y vivir satisfactoriamente y de manera más plena.

Desde esta perspectiva, Perrenoud (2004) propone que el concepto de competencia incluye cuatro tipos de saber: esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción); saberes (qué); saberes procedimentales (cómo) y saberes actitudinales (ser y estar).

Se entiende que hay una transferencia entre la competencia socioemocional trabajada en el área de Educación Física y en otras áreas a través del desarrollo personal, la vida social y la inserción laboral.

El área de Educación Física contribuye de manera esencial al desarrollo de la competencia social, dado que las características de esta área, sobre todo las relativas al entorno donde se desarrolla y a la dinámica de las clases, hacen que sea propicia para el alumnado la educación de las habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y sobre todo las que se realizan de manera colectiva son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. La Educación Física ayuda a aprender a convivir,

sobre todo en cuanto a la elaboración y aceptación de reglas para el buen funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad.

Para asegurar que los alumnos alcanzan esta competencia socioemocional, es necesario que se correlacionen directamente los criterios de evaluación del área de Educación Física con dicha competencia.

Se puede decir que evaluar es comprobar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos previstos. Prever las dificultades y los fracasos asegurando un mejor seguimiento de los alumnos. Facilitar que los alumnos utilicen sus conocimientos y habilidades en situaciones diversas. La evaluación implica obtener información pertinente y suficiente que se quiere comprobar, e implica también analizar y valorar esta información, emitir juicios de valor y tomar decisiones de mejora. Debe ser considerada como causa de los aprendizajes, generar un cambio en los procesos de aprendizaje. Construir una oportunidad de aprendizaje, y debe utilizarse para promover competencias entre los estudiantes (Blázquez y Sebastiani, 2009).

El docente responsable es el gestor de estas fuentes de información, y poder disponer de nuevas visiones de los alumnos debería beneficiar y mejorar los elementos con los que puede hacer una valoración más ajustada a la realidad de lo que está pasando, y hacerlo de manera integral. En una concepción más evolucionada de la evaluación, se pueden añadir otras personas como elementos de calidad, para enriquecer el proceso evaluador (Sebastiani, 2009).

Evaluar por competencias supone buscar fórmulas que no sólo pretendan certificar o constatar el nivel adquirido, sino que también, y, sobre todo, promuevan el desarrollo de las competencias. Las competencias del área de Educación Física en la etapa de la educación primaria establecen vínculos con otras áreas, sobre todo con las del área de Conocimiento del Medio Natural y Social y Cultural, del área de Educación Artística y del área en Valores Cívicos y éticos.

## **2. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE**

El término de situación de aprendizaje se utiliza para referirnos a aquellas experiencias que, independientemente de la forma en qué se presentan, parten de un contexto y plantean un reto a la persona que aprende.

El hecho que el aprendizaje se fundamenta en la resolución de un reto o de una problemática real provoca que el estudiante tenga que poner en práctica de manera eficaz una acción o un conjunto de acciones que impliquen una o más capacidades para la cuales son imprescindibles los saberes de uno o más de un campo de conocimiento; por eso decimos que las situaciones de aprendizaje se orienten para conseguir las competencias.

### **2.1. Título: “Baile de bastones”**

## 2.2. Descripción

Esta situación de aprendizaje se plantea por la necesidad de realizar un pequeño acto para las familias de sexto de primaria al ser fin de curso y de etapa educativa ya que el próximo curso pasan a los institutos de la zona. El reto que se les plantea es: ¿queréis realizar un baile típico de Cataluña para la celebración de fin de curso?

## 2.3. Temporalización

Se empieza en el mes de febrero, con una frecuencia de una vez a la semana, el tiempo de esta sesión es de tres cuartos de hora. Al volver de Semana Santa, en el mes de abril, durante dos semanas se practica el baile en las dos sesiones de Educación física que tienen (una de tres cuartos de hora, tal como se ha comentado anteriormente y la otra es una sesión de una hora). Después en las clases de Educación física se desarrollan otros saberes y al final de estas sesiones se dedican los últimos 10 minutos para hacer un recordatorio.

## 2.4. La muestra

Son dos clases de 25 y 26 alumnos de sexto de Primaria. Son clases heterogéneas. En una de las clases el número de niñas es superior que el número de niños. En ambas hay alumnos con algún tipo de trastorno (espectro autista, trastorno con déficit de atención, dislexia, trastorno del lenguaje y discapacidad intelectual). Estos alumnos han estado distribuidos en los diferentes grupos de manera estratégica. Destacamos tal como hace referencia el Decreto 150/2017, el cual recoge que la atención educativa de todo el alumnado se rige por el principio de inclusión, y se definen los criterios de organización pedagógica que han de facilitar la atención educativa de todos los alumnos y, en particular, de aquellos que puedan encontrar más barreras en el aprendizaje y la participación. Subrayamos que estos alumnos no han tenido ninguna dificultad diferente al resto. Gracias al trabajo cooperativo entre ellos y las diversas medidas universales que hemos ido introduciendo.

A continuación, a partir del currículo actual se analiza los diversos saberes y las competencias junto con los criterios de evaluación que interesa trabajar.

## 2.5. Saberes

El currículum del área de Educación Física en la etapa de primaria se estructura en cinco bloques de saberes que se han de desarrollar en diferentes contextos para generar situaciones de aprendizaje globales, ricas y variadas. Como consecuencia de este planteamiento las situaciones de aprendizaje o proyectos que se diseñen no han de estar centradas exclusivamente en un único bloque de saberes, sino que han de integrar saberes procedentes de diferentes bloques.

Los saberes que se desarrollarán en esta situación de aprendizaje pertenecen al bloque: *Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.*

- **Gestión emocional**
  - Identificación de la práctica de actividades físicas como una manera saludable de conocerse a uno mismo y a las otras personas y de relacionarse.
  - Gestión asertiva de conductas y emociones propias comprendiendo las de las otras personas como resultado de la participación en actividades físicas.
  - Uso de estrategias de trabajo en equipo para la resolución de conflictos en situaciones motrices colectivas.
- **Habilidades sociales**
  - Elaboración de las normas de funcionamiento del grupo en la práctica de actividades físicas o de un código de juego limpio y compromiso de aplicarlo
  - Elaboración de una autoimagen positiva y aceptación de la realidad corporal de las otras personas con actitud crítica de los estereotipos de los modelos corporales en los medios de comunicación y la publicidad.
  - Contribución a la creación de un clima afectivo de grupo favoreciendo la integración de todos en la práctica de actividades físicas diversas con independencia de sus características.
  - Aplicación de habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda, cooperación y estrategias de resolución de conflictos de manera asertiva y actitudes de respeto por la diversidad de todo tipo, fomentando la convivencia a través de la participación en actividades físicas.
  - Resolución de conflictos que puedan surgir en la práctica de actividades físicas por medio del diálogo aceptando las ideas, las opiniones y los sentimientos de las otras personas y expresando las propias de manera asertiva.
  - Rechazo crítico de cualquier tipo de estereotipo, actuación discriminatoria o violenta presentes en la práctica de actividades físicas en la escuela y en la sociedad.

Las situaciones de aprendizaje o proyectos han de integrar de forma planificada los elementos orientados a conseguir competencias específicas, como también opciones metodológicas activas donde el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, estrategias organizativas y de gestión de grupo que favorezca la autoestima y un clima afectivo de grupo y tipología variada e intencionalidad clara de las actividades planteadas.

Abordando un enfoque competencial, los criterios de evaluación y los saberes, graduados a través de los ciclos, se vertebran alrededor de las competencias específicas.

El conseguir las competencias específicas constituye la base para la evaluación competencial del alumnado y se valorará a través de los criterios de evaluación. Las competencias específicas se evaluarán a través de la puesta en acción de diferentes saberes, proporcionando la flexibilidad necesaria para establecer conexiones entre ellos. Se tiene que trabajar en el contexto de



situaciones de aprendizaje, conectadas con la realidad y que inviten al alumnado a la reflexión, a la colaboración y a la acción. No hay una vinculación unívoca entre los criterios de evaluación y los saberes.

Los criterios de evaluación se vinculan directamente con las competencias específicas y permiten medir el grado de desarrollo de estas competencias específicas, por tanto, explicitan la evaluación de las capacidades y los saberes que se deben desarrollar y concretan los aprendizajes que quieren identificar en el alumnado y cómo hacerlo.

Las competencias específicas que se trabajan en la danza de bastones son las siguientes:

## 2.6. Competencias específicas y criterios de evaluación

### ▪ Competencia específica 3

Tomar parte en actividades motrices individuales y colectivas, de juego y de expresión y comunicación corporal para integrarlas en el repertorio motriz y favorecer las relaciones interpersonales.

#### ▪ Criterios de evaluación

3.1 Participar activamente en los juegos y en actividades colectivas elaboradas de expresión y comunicación corporal propias del entorno próximo y de otros lugares del mundo disfrutando de su práctica, favoreciendo su difusión.

3.2 Practicar juegos y actividades individuales y colectivas de expresión y comunicación corporal rehuyendo asignarlas a un tipo determinado de personas según su género identificando y rechazando comportamientos discriminatorios y estereotipos de género, sensibilizando para evitar su reproducción.

3.3 Comunicar vivencias, emociones e ideas a través de manifestaciones expresivas elaboradas de manera creativa utilizando los recursos expresivos del propio cuerpo.

### ▪ Competencia específica 5

Mostrar comportamientos y actitudes empáticas e inclusivas en la práctica de actividades físicas empleando habilidades sociales y procesos de autorregulación para fomentar la convivencia.

#### ▪ Criterios de evaluación:

5.1 Comprender las conductas, las emociones y los sentimientos propios y de las otras personas, autorregulando el propio comportamiento y las emociones negativas que puedan aparecer, expresándose de forma asertiva fomentando la convivencia.

5.4. Mostrar habilidades sociales en la resolución de conflictos de manera asertiva y respeto por la diversidad de todo tipo en contextos de práctica motriz en la escuela y la sociedad.



5.5 Rechazar críticamente cualquier tipo de actuaciones contrarias a la convivencia en la práctica de actividades físicas y a la sociedad.

## 2.7. Objetivos

- Percibir conductas, sentimientos y emociones propias y de los demás a través de la danza de bastones.
- Gestionar de manera asertiva sentimientos, conductas y emociones derivadas de la interacción social a partir de la danza.
- Usar estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en la danza de bastones.
- Colaborar con todos en la danza, mostrando respeto a todo el mundo.
- Aplicar habilidades sociales, de inclusión, ayuda, cooperación y estrategias de resolución de conflictos de manera asertiva y actitudes de respeto.
- Saber resolver los conflictos que aparezcan en el baile.

## 2.8. Estructura de la situación de aprendizaje

La situación de aprendizaje se ha realizado en diferentes pasos o fases, que a continuación se exponen:

### ▪ Paso 1

La maestra colgó en la aplicación “classroom” varios modelos de bailes de bastones para que los niños visualizaran una muestra de diferentes danzas y de manera democrática cada clase eligió el baile que más le agradaba para así poder realizar la danza en el fin de curso. Las dos clases de sexto votaron el mismo baile. Pero cuando empezaron a realizarlo una de las clases consideraron que era difícil para ellos y prefirieron escoger otra danza con menos dificultad donde se sentían más cómodos.

### ▪ Paso 2

Cada clase se divide en tres grupos de trabajo formado por 8 niños para poder realizar el baile de bastones. Una clase no tiene ninguna dificultad en hacer los grupos. La maestra les recuerda que deben ser grupos equilibrados donde los niños que puedan tener más dificultades queden distribuidos en los diversos grupos y puedan recibir ayuda del resto de compañeros. Mientras que en la otra clase la maestra tiene que intervenir porque costaba que se pusieran de acuerdo y los grupos de trabajo no quedaban del todo equilibrados. Por tanto, la maestra debe ayudar a formar los diversos grupos. Aquí podemos observar que el nivel de autonomía y de gestión entre las clases es diferente.

Los diversos grupos de cada clase deben visionar el baile con una *Tablet* para poder ir aprendiendo y realizando la coreografía. La maestra hace de guía del alumnado; comentando el tiempo del baile, sugiere que debe haber una persona o dos personas encargadas de dirigir... Les facilita recursos y estrategias para que puedan ir realizando la coreografía.

### ▪ Paso 3

Comienza el trabajo cooperativo de los diversos grupos de trabajo donde deben ir ajustándose entre ellos para poder ir avanzando el trabajo. Van surgiendo pequeños conflictos que deben ir resolviendo entre ellos con la ayuda del maestro de Educación Física. Surgen diversos sentimientos de frustración, conflictos entre ellos porque no todo el mundo se lo toma de la misma manera, van aprendiendo a trabajar en equipo, aparece la capacidad de tolerancia de cada uno, el nivel de superación, el concepto de autoestima, aflora la confianza entre ellos, generosidad, esfuerzo y finalmente satisfacción por los logros adquiridos.

Cabe destacar el trabajo en equipo entre la maestra de Educación Física y las tutoras ya que en las tutorías han ido reforzando todos estos conceptos y valores y la importancia de trabajar en equipo y de manera cooperativa.

### ▪ Paso 4

Todos los grupos han conseguido aprender la coreografía y ahora falta ir consolidando e ir puliendo algún aspecto. En esta etapa surgen conceptos como: trabajo en equipo, satisfacción y querer superarse.

Desde el inicio del aprendizaje de la composición hasta la consolidación de la coreografía en las dos clases han ido surgiendo muchos sentimientos que el alumnado ha tenido que aprender, ser consciente y saber gestionar todas estas emociones, actitudes y sentimientos. Han tenido que aprender y desaprender. Han aprendido a resolver pequeños conflictos entre todos los miembros del grupo de manera crítica. Y ser consciente de que para poder avanzar hacia delante todos tenían que ir a la vez y ser tolerantes. Trabajar de manera cooperativa y en grupo cosa que no es fácil. Esta habilidad y competencia se desarrollará en su vida, por tanto, es de vital importancia. Y se debe ir enseñando tal como citan numerosos autores.

## 2.9. Competencias transversales

Las competencias transversales se trabajan desde todas las áreas, materias, ámbitos y proyectos. Conectan directamente con las competencias claves establecidas en recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias claves para el aprendizaje permanente, y también con el desarrollo de las competencias de carácter transversal o global que recoge la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO:

- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia digital.

## 2.10. Descripción de los vectores

El currículum de educación básica se conforma como un instrumento del modelo educativo para conseguir una sociedad más justa y democrática, cohesionada, inclusiva. Recordamos que estos vectores son: aprendizajes

competenciales, perspectiva de género, universalidad del currículum, cualidad de la educación de las lenguas, ciudadanía democrática y consciencia global y bienestar emocional.

### 2.11. Medidas y soportes universales

Son acciones y prácticas de carácter preventivo y proactivo. Nos permite flexibilizar el contexto, proporcionar estrategias y minimizar barreras, garantizar aprendizaje significativo y garantizar convivencia y bienestar de toda la comunidad. Se ha incorporado la utilización de las nuevas tecnologías dando al alumnado tabletas para el visionado de las danzas por grupos en el gimnasio. Se han publicado las danzas en la plataforma *classroom* para verlas entre todos y escoger la que realizan. Se trabaja en equipo y de manera cooperativa donde se ayudan entre ellos, tal como se ha ido comentando anteriormente.

### 2.12. Orientaciones metodológicas

La maestra debe actuar como guía y propiciar el aprendizaje autónomo del alumnado. Se pretende fomentar una actitud reflexiva y crítica con determinados comportamientos. Las actividades que se desarrollan con los alumnos favorecerán la socialización, participación, inclusión y cooperación. Se destacan autores como Pujolàs (2008) o Slavin (2014), autores de referencia en el aprendizaje cooperativo que promueven la importancia de la consideración activa del alumno y de la comunicación y la cohesión entre los miembros de un equipo.

El trabajo en equipo se ha de ir enseñando a trabajar así para poder superar las dificultades que puedan surgir (autorregulación funcionamiento del grupo) y organizarse cada vez mejor (Gillies & Boyle, 2010).

Se pretende estimular en los alumnos la creatividad, dejando atrás actividades estereotipadas o fijas. El conocimiento y práctica de la danza tradicional catalana contribuye a enriquecer la identidad cultural de los alumnos.

## 3. PROPUESTA DE RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.

Del análisis del currículum se propone una rúbrica para que la maestra pueda evaluar las competencias socioemocionales del alumnado partiendo de los saberes, de las competencias y de los criterios de evaluación tal y como se ha comentado anteriormente.

Las competencias socioemocionales que se consideran oportunas destacar son: responsabilidad, asertividad, resolución de conflictos, cooperación, amabilidad y respeto, competencias sociales y autorregulación de las emociones.

Estas competencias se han evaluado con los términos AE (excelente), AN (notable), AS (suficiente) y NA (no superado).

Es importante que la maestra comunique y comparta con sus alumnos los aspectos que evaluará para que ellos sean conscientes.

La misma rúbrica puede también ser utilizada por el propio alumnado para que ellos mismos se autoevalúen y tomen conciencia de sus procesos de aprendizaje. Tal como estipula la nueva ley educativa donde el alumnado debe formar parte activa de la evaluación y como han comentado autores diversos entre ellos (Sebastiani,2009).

A continuación, se expone la rúbrica generada.

Tabla 1.

Rúbrica de evaluación.

Competencias socioemocionales	Siempre AE	A menudo AN	A veces AS	Nunca NA
Es responsable	Es responsable	A menudo es responsable	A veces es responsable	No es responsable
Muestra asertividad	Mostrar asertividad	A menudo muestra asertividad	A veces muestra asertividad	No se muestra asertivo
Propone soluciones a los problemas	Propone soluciones a los conflictos	A menudo propone soluciones a los conflictos	A veces propone soluciones a los conflictos	No propone soluciones a los conflictos
Coopera en las actividades	Coopera en las actividades	A menudo coopera en las actividades	A veces coopera en las actividades	No coopera con la actividad
Se muestra amable y respetuoso	Se muestra amable y respetuoso con los demás	A menudo se muestra amable y respetuoso con los demás.	A veces se muestra amable y respetuoso con los demás.	No es respetuoso, no es amable
Durante la actividad está activo y participativo	Está activo y participativo	A menudo está activo y participativo	A veces está activo y participativo	No participa, se distrae, juega
Se comunica de manera eficaz teniendo competencia social	Tiene competencia social para relacionarse	A menudo tiene competencia social para relacionarse	A veces tiene competencia social para relacionarse	No tiene habilidades sociales
Se autorregula el propio comportamiento y sus emociones	Se autorregula su comportamiento y sus emociones	A menudo se autorregula su comportamiento y sus emociones.	A veces se enfada, protesta, se frustra	Se enfada, protesta, se frustra

#### 4. CONCLUSIONES.

El nuevo decreto educativo nos brinda la oportunidad de poder evaluar las competencias socioemocionales en el área de Educación Física. Esta competencia tal y como citan numerosos autores no sólo es una competencia que se muestra en el área de Educación Física, sino que está en todas las áreas y a lo largo de la vida de nuestros infantes. Esta competencia implica ser capaz de ponerse en el lugar del

otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los demás.

Hay una relación muy importante entre competencia social y entorno. Lo que en un lugar puede significar ser competente socialmente, en otro puede no significar lo mismo. Según Trianes (1999) se puede definir la competencia social como un conjunto de procesos cognitivos, afectivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo presentes las demandas y restricciones de los diferentes contextos.

No hay que olvidar que las personas están programadas para conectar con los demás y para las relaciones interpersonales, tal y como expresa Goleman (2006). Se destaca que para poder relacionarse con los demás son básicas las competencias sociales.

Las competencias sociales son las habilidades necesarias para la convivencia en la parte social y afectiva y para el ejercicio de la ciudadanía (Marina, 2007). Una competencia social adecuada durante la infancia está asociada con éxitos sociales y escolares superiores y con un ajuste personal y social tanto en la infancia como en la vida adulta.

La Educación Física constituye una actividad muy importante para adquirir ciertos aspectos básicos para la vida de las personas, como las conductas de aferramiento y de vinculación afectiva, las habilidades comunicativas y la capacidad de gestionar la libertad y la toma de decisiones, así como de desarrollar el pensamiento creativo. La actividad lúdica permite al niño poner en práctica las competencias necesarias para prepararse para la vida en sociedad.

Una vez más se pone de manifiesto que las actividades físicas y el juego son una herramienta indiscutible para trabajar y evaluar las competencias sociales y emocionales, tan importantes en nuestra sociedad.

Esta rúbrica puede permitir a los docentes de cualquier ámbito que quieran evaluar estas competencias disponer de una herramienta para evaluarlas, ya que tal y como se ha ido comentado anteriormente son competencias que se dan en diferentes ámbitos.

Es importante que el propio alumnado sea consciente de la importancia que tienen y que el docente comparta con sus niños estos criterios de evaluación. Y que ellos mismos sean capaces de gestionarse y autoevaluarse, tal como se ha destacado con anterioridad.

Detectar si un alumno tiene competencias socioemocionales ayudará a poder diseñar programas en los que se trabajen las competencias sociales y emocionales para favorecer la mejora de su desarrollo como ciudadano de un mundo plural, y, por otro lado, detectar si un alumno tiene competencias socioemocionales puede ayudar a prevenir fracasos escolares o saber si puede haber algún trastorno asociado. Mejorando las competencias socioemocionales se mejoran los intercambios y la calidad del trabajo en equipo, y todo ello influirá en el incremento de los aprendizajes (Johnson y Johnson, 2004).

Según Francisco Mora Teruel (2016), la emoción es central en la conformación del cerebro, así como, el ingrediente básico de los procesos cognitivos, siendo el binomio emoción indisoluble.

En resumen, mejorar la comprensión y la evaluación de las competencias socioemocionales de nuestro alumnado nos puede permitir, como maestras y docentes, precisar de manera más eficaz nuestra intervención educativa.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61-82.

Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. INDE.

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica.

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940.

Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Kairós.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2004). "Implementación del "Programa de Enseñanza de Estudiantes a Pacificadores". *Theory Into Practice*, 42(2004), 68-79. doi:10.1207/s15430421tip4301\_9.

Marina, J.A y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial.

Monjas, M. I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. CEPE.

Mora, F. (2016). *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Alianza Editorial

Pellicer, I y Pérez, N (2009). Necesidades de desarrollo emocional en la adolescencia. Comunicación presentada en I Jornadas de Tutoría en la ESO en el siglo XXI" organizadas por el ICE de la Universidad de Barcelona y el Equipo de Práctica Reflexiva por la acción Tutorial. 15 y 16 de octubre de 2009.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje Cooperativo: 9 ideas clave*. Graó.

Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad*. Calpe.

Sebastiani, E. M. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU).

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, (3), 785–791.

Trianes, M. V., De La Morena, M. L. i Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Aljibe

**Fecha de recepción: 13/9/2023**

**Fecha de aceptación: 1/10/2023**